

ETNOCENTRIZMUS[†]

AZ ETNOCENTRIZMUS OLYAN IDEOLÓGIA, AMELYET középkori jelenségek gondoltunk, azonban kiderült, hogy mai világunk fontos és eleven része. Be- folyása egyre nő, akárcsak egy betegségé, pedig már úgy gondoltuk – így van ez időnként fizikai bajokkal éppúgy, mint társadalmiakkal –, hogy túl vagyunk rajta.

Mivel gyakran éppen az oktatás termelte ki az etnocentrizmust, miért és hogyan lenne képes éppen az oktatás ennek legyőzésére? A válasz egyszerű: más-más típusú oktatás termeli ki, illetve szünteti meg. Ezenkívül más-más pedagógusok táplálják, illetve tagadják az etnikai jellegű érzéseket. Különböző történelmi és társadalmi helyzetek kiindulópontként szolgálhatnak az etnikai reneszánsz, de az etnocentrizmus elleni harc számára is. Az oktatás minden cél szolgálhatja.

Az alábbiakban azzal a kérdéssel foglalkozom, hogyan haladhatja meg az intézményes oktatás az etnocentrizmus különböző formáit, amelyek az egyén és a csoport fejlődésének keretéül szolgáló szocializációs folyamat, csoportdinamika és társadalmi lékgör következtében alakultak ki. Az etnocentrizmussal foglalkozó oktatáspolitikák négy típusát különböztetem meg. Az elsőt *olvasztótégely-iskolának* nevezem, ezen belül a gyarmati időszakból örökölt oktatáspolitikákat és ideológiákat elemzem. Ez a típus a különböző etnikai hátterű népességek összerendezésének egyik leghatékonyabb eszköze. A második típust *kétnyelvű oktatásnak* nevezhetjük, nem azért, mert ennek a kétnyelvűség az egyetlen eszköze, hanem mert a szimultán nyelvhasználat a viszonylag homogén népesség megteremtésének tipikus eszköze. A harmadik típust *internacionalista nevelésnek* definiálhatjuk. Bár a kifejezést a szakértők többsége értelemben használják, bizonyos fokig alkalmazható azokra a célkitűzésekre, amelyek a “szocialista nevelés” korai, sztálinista típusát jellemzétek. Végül a *multikulturális* nevelés címszava alatt foglalom össze azokat az elméleteket és módszereket, amelyek a különböző bevándorlók céltárszágában alakultak ki.

Az iskola mint “olvasztótégely”

E hagyományos oktatáspolitika arra törekedett, hogy a kisebbségi tanulókat és hallgatókat a többségbe integrálja. Azzal az ambíciózus célkitűzéssel erőltette az integ-

† E dolgozat részletesebb változata először angol nyelven jelent meg: Sleicher, K & Kozma, T. (Eds.) *Ethnocentrism in Education*. Frankfurt am Main, Peter Lang Verlag, 1992. 227–264. pp. Fordította Balogh Iván.



rációt, hogy olyan nemzetet teremt, amelyben egy nyelv és – ha lehetséges – egy kultúra létezik. Évtizedeken keresztül az állami oktatáspolitikák eme olvasztótégely-szerepkör betöltését irányozták elő az iskolák számára, nem is eredménytelenül.

Az olvasztótégely eszméje főleg a korábbi gyarmatokon aratott sikert (pl. Indiában és Brazíliában). Ezekben az országokban az egész lakosság többé-kevésbé a gyarmatosítók nyelvét használta (vagy legalábbis nem tiltakozott ellenére). Számos ország később hasonló oktatáspolitikákat karolt fel, a legjellemzőbb példa erre Izrael. Az olvasztótégely vízíja – nemzetépítés az oktatás révén – megfelelt az oktatás lényegi jellegének. Az oktatás olyan kulturális értékeket, normákat és hagyományokat közvetít, amelyek a társadalom számára közösek, és amelyek révén a társadalom tagjai kialakíthatják identitásukat. Az oktatásnak ugyanakkor számot kell vetnie modern világunk sokféleségével is, ahol a "sokféleség" többek között a kulturális értékek, normák és tradíciók sokféleségét jelenti. Ha az oktatás a társadalom kulturális hagyományainak átadására vállalkozik, beleértve a nyelvet és a történelmet is, ezzel az etnikai különvállás és az etnocentrizmus kialakulásához járul hozzá. Ha az oktatás tagadni akarja egy közösségi etnikai jellegét, képtelen lesz a kulturális örökség átadására, ez pedig a közösség szétszilálódásához vezet.

Jól ismerjük a gyarmati példákat: a tatárokét Oroszországban, az oszmán-törököt a Balkánon, az indiai szubkontinensen élő dravidákat leigázó északiakét vagy az Amerikát meghódító európaiakét. Említhetünk még példákat Ázsiában (Korea, Vietnam, Kambodzsa, Afganisztán), a Közel-Kélet (örömenyek, izraeliek, palesztinok, kurrok), Afrika (Eritrea, Csád, Biafra), a kaukázusi térség, Új-Kaledónia és a teljes csendes-óceáni régió közelmúltbeli történelméből. A harmadik világ országai közötti különbségek a nyelv, a politika és az oktatási gyakorlat terén továbbra is fennállnak, és ez a gyarmatosító hatalmak olvasztótégely-típusú iskoláinak köszönhető.

A spanyol változat

Az európai értelemben vett állami oktatás nem volt a gyarmatosítás elsődleges eszköze a spanyolok és a portugálok kezében, elsősorban azért, mert ebben az időben – a középkori Európában – a közoktatás sokkal kisebb szerepet játszott a tömegek befolyásolásában és az uralkodó élitek imágójának kiépítésében, mint ma. Ez az egyik oka annak, hogy bár a latin-amerikai gyarmati országokban a spanyol és a portugál lett a hivatalos nyelv, számos helyi nyelv még ma is létezik.

Az egyházi nevelés ugyanakkor az egyik legfontosabb módszert dolgozta ki az etnikai tradíciók meghaladására és az etnikai identitások keresztény értékekkel való helyettesítésére. Erre a célra inkább az egyházi szimbólumokat használták, mint a hivatalos nyelvet. Ezért a nyelvi identitás problémája sokkal kevésbé kínzó a hispano-amerikaiak, mint a kelet-európaiak vagy a közel-keletiek számára. Az egyház által használt nyelv egyházi szimbólumok és nem állami rendeletek közvetítését szolgálta, s ezért nem jelentett akadályt, amikor a spanyol nyelvet bevezették.

Perunak például tizenkétmillió lakosa van, de az Amazonas-medencében kb. harmincöt indián nyelvet beszélnek. Van több mint hárommillió kecsua indián, aki

egyáltalán nem használja a spanyol nyelvet. Néhány százezer anymara él teljes elszígeteltségen, akik egyáltalán nem érintkeznek a spanyolul beszélőkkel. Esetükben a kétnyelvű oktatás felemás eredményeket hozott. Ahol a kecsuát a spanyol mellett használják, az oktatás inkább az elkülönítés és az etnocentrizmus eszköze, mint a multikulturalizmus és az integráció. Ha a kecsuák használhatják saját nyelvüket az állami iskolákban, kifejlesztik saját identitásukat, ami teljesen szeparálja őket a többségtől.

Bár az olvasztótéglély-típusú iskola egy olyan kísérlet része volt, amely nemzetépítésre és gyarmatosításra irányult, az elgondolás ma is élő. Az oktatást szolgálatába állító nemzetépítés a világon mindenütt az államok egyik fő célkitűzése. Az új nemzetek különösen nagy erőfeszítéseket tesznek arra, hogy az oktatást az indoktrináció hatékony eszközeként alkalmazzák. A jelenlegi etnikai reneszánsz azonban rámutat e felfogás hiányosságaira is. A történelem menete azt bizonyítja, hogy minél nagyobb hatást fejt ki az olvasztótéglély, annál erősebb a vele szembeni ellenállás.

A brit változat

Egyes angol nyelvű országok saját nyelvüket használták a kommunikációs szakadék áthidalására. A legjellemzőbb példa erre India, ahol a gyarmatosító hatalom kinevlt egy angolul beszélő elitet, a nyelvhasználat és az oktatás egyéb dimenzióival azonban nem törődött. Ennek eredményeként nagyszámú, a fejlettség és a társadalmi presztízs közel azonos szintjén álló helyi és állami nyelv létezik ma az országban.

Ghana tizenkétnyolc millió lakosa például negyvenöt nyelvet használ. A minden nap élet és a munka egyetlen nyelv: az angol használatát kényszerítette ki, amely – mint sok más esetben – az iskolákban is uralkodó nyelv volt. Az angolul beszélő harmadik világbeli országokban többnyire kétnyelvű az oktatás, amely eleinte az angolra, mint közös nyelvre teszi a hangsúlyt, de egyben súlyt helyez a jövőbeli közös nyelvre is (amely India északi részén a hindi, a délin pedig a tamil, és amelynek státusáért Ghanában négy különböző nyelv verseng).

A frankofon változat

A harmadik világ franciául beszélő részére a gyarmati időkben az oktatás nagyobb mérvű hatást gyakorolt. A francia oktatáspolitika mindig is arra kényszerítette az iskolákat, hogy olvasztótéglék legyenek, nemcsak tartalmilag, hanem struktúrájukban is. Az iskolák nagymértékben centralizáltak voltak, az egyetemek pedig mindenkorukban a francia egyetemhez kötődtek. Az oktatás célja az volt, hogy a tanulókat – az anyaország szükségleteivel szoros összefüggésben – a felsőoktatásra felkészítse.

A korábbi francia gyarmatok erre a politikára militáns etnocentrizmussal reagáltak. Ez olyan kétnyelvű oktatást eredményezett, amelyben a francia volt a domináns, az anyanyelvek pedig csak részlegesen nyertek elfogadást. Többnyire ez volt a helyzet a hagyományos arab kultúrájú és nyelvű Maghreb-országokban.



Az orosz változat

Egyes távol-keleti területek, valamint az uráli régió és Szibéria eloroszsolása a tizenhetedik század során az olvasztótégely-típusú iskola bizonyos fokig eltérő változatát teremtette meg. Az uráli terület vagy Szibéria elfoglalása, valamint az angol, a francia és a spanyol gyarmatosítás közötti alapvető különbség abban rejlett, hogy az oroszok olyan területeket hódítottak meg, amelyek földrajzilag anyaországukhoz kapcsolódtak.

Az "Oroszország Anyácska" földjén kívüli területekért vívott harrok az orosz felszabadító háborúk stratégiai következményei voltak. Az egyik ilyen háború a törökök ellen folyt, akik elfoglalták Bizáncot, és birtokukba vették a keleti keresztsénség fővárosát. Ettől az időtől kezdve az orosz uralkodók a cári címet viselték. Vagyis a bizánci császár leszármazottainak deklarálták és tartották magukat (akik pedig magukat a római császárok törvényes utódainak tekintették), és az oszmániok, valamint más ázsiai barbárok elleni háborúk törvényes céljait minden az európai keresztsénség megmentésében fogalmazták meg. Másfelől Ázsia különböző részein az orosz hódításokat az Oroszországot korábban fél évezreden át uralmuk alatt tartó tatárok elleni katonai akciók részének nyilvánították.

Így a volgai és az uráli területek, majd később Szibéria gyarmatosítása az oroszokban azt a benyomást keltezte, hogy ők felszabadítók és nem hódítók. Az orosz katonákat, az ukrán parasztokat, a kozákokat, valamint a Dnyeper, a Don és a Volga mentén élőket minden is az páatosz töltötte el, hogy ők a szabadságot viszik el a szibériai törzseknek – amellett, hogy a keresztséget is elterjesztik közöttük.

Lelkesedésüket, melyet a szabadság iránt éreztek, az az egyszerű tény is erősítette, hogy azok, akik Szibériába özönlöttek, a feudálizmus elől menekültek. Szibériát az európaiak sokáig a száműzetés rémséges földjének tekintették. Létezik azonban egy másik Szibéria-kép is, mégpedig a szibirjákok, Szibéria honosai körében. Számosukra Szibéria a korlátlan szabadság és az érintetlen természeti szépség világa. Ezt a lelkesedést a szabadság és az eredetiség iránt az államilag szervezett oktatási rendszer is táplálta, amely az eloroszítás fontos eszközeként, de egyben az európai kultúra, a keresztsénség és az írástudás egyedüli közvetítőjeként működött a helybéli törzsek számára. Más szóval: az orosz olvasztótégely-iskolát a felszabadítás páatosza jellemezte, vagyis Szibéria őslakói és a Távol-Kelet más részei Európához kapcsolata. Egyúttal pedig egy olyan új állam által teremtette szabadsággal ajándékozta meg, amely megszabadította őket pogány papjaiktól és barbár zsarnokaiktól is. Így az eloroszítás a felszabadítók palástját viselte.

Az amerikai változat

Az Egyesült Államok más olvasztótégely-változatoktól eltérően alakította ki imágóját és identitását. Míg pl. a francia és az orosz változatok esetében az államok a történelmi hagyományokkal és a kulturális örökséggel összefüggésben formálódtak, az Egyesült Államokban a gazdasági kapcsolatok szolgáltak egységesítő tényezőként.

Bár a fent említett olvasztótégely-verziókban magától értetődött, hogy a nyelv egységesítő szerepét játszik, az amerikaiak hatalmas országában a tömegkommunikáció és az igen fejlett tömegközlekedés kapcsolta össze az embereket. Az olvasztótégelytípusú oktatás francia vagy orosz változatában az állam, a nemzet és a nép azonosnak számított, legalábbis elméletileg vagy a meghirdetett eszmény alapján. Innen ered az orosz politikai irodalom merevsége, amellyel országuk lakóit szovjet embereknek nevezte ahelyett, hogy saját nevükkel illette volna őket. Másfelől az USA lényege az, hogy államokat és népeket egyesít.

E téren az iskola az egyik legfontosabb ágens. Más olvasztótégely-verziók esetében az iskoláztatásnak az a feladata, hogy történelmi tradíciókat és kulturális örökségeket közvetítsen. A kérdés az, hogy kinek az örökségét és milyen tradíciókat. Az Egyesült Államokban az iskolának olyan hatalmas társadalomba kell bevezetnie a diákokat, amelyben számos különböző hagyomány és kultúra él egymás mellett. Ennek megfelelően lényegesen eltérő az iskola és a tanár feladata, a tananyag és a tanítási módszerek.

Ami a tananyagot illeti, egy jellegzetesség szembetűnő: hiányzik a történelmi dimenzió. Az olvasztótégely-típusú oktatási rendszerek mindig is átírták az általuk egyesíteni kívánt társadalmak etnikai vagy nemzeti történelmét. A spanyol és a portugál verziók az indián kulturális örökséget a keresztenység történelmi üzenetéből vett elemekkel helyettesítették. A brit változatban egyszerűen az angol történelmet tanították. A francia változat úgy lépett át az arab históriákon, hogy ugyanazon tényekre vonatkozóan másféle értelmezést adott. Az orosz változat új történelmet kreált, esetenként a régi törzsi emlékek és mondák helyett. Az amerikai verzió teljesen elhanyagolja a történelmet. Időnként megdöbbentő a felismerés: az ebből az oktatási rendszerből jövő fiatalok semmit sem tudnak a történelmi tényekről.

A hagyományos olvasztótégely-típusú oktatási rendszerek már régóta szembeszállnak az etnikumok kulturális örökségeivel. A spanyol-portugál verzió ezeket teljesen pogánynak és barbárnak tartotta, és a kereszteny mitológiát erőltette a helyükbe, amiből egy igen sajátosan kevert, indián-zsidó-keresztény kultúra jött létre. A francia és a brit változatok az etnikai kulturális örökségeket feudálisnak nyilvánították (mint ahogy esetenként azok is voltak), és helyükbe a francia egyetemi kultúrát (vagy származékait) és a brit ipari civilizációt (vagy ennek elemeit) ültették. Ezzel szemben az orosz változat a primitív kultúra tradicionális formáinak a szerepét hangsúlyozta, miközben tartalmuk megváltoztatására törekedett. Az amerikai verzió tudomást sem vesz a népi kultúrákról és tradíciókról. Teljesen magánügynek nyilvánítja őket, amelyeknek semmi köze az intézményes oktatáshoz.

Az olvasztótégely-típusú oktatás amerikai változata részint a modernizációt, részint a múlt kitörlésén alapszik. Az angolt nem gyarmati nyelvként, hanem a nemzetközi kommunikáció eszközöként alkalmazza. A tömegkommunikációt pedig egy olyan társadalmi-kulturális klíma megeremélésére használja, amely a modernizációt hangsúlyozza, és amely mindenkit arra ösztönöz, hogy változtassa meg szokásait és életmódját. Így az olvasztótégely-típusú oktatás amerikai verziója egyszerű, sima és fájdalommentes.



Kétnyelvű oktatás

A politikai döntések változásokat idézhetnek elő a népesség földrajzi elhelyezkedésében és politikai státuszában. Itt az országhatárok átrajzolásáról van szó, amely a középkorban minden háború végén bevett gyakorlat volt, és gyakran ma is az. A legtöbb európai a világháborúk után élte át a határok átrendezését, ami komoly hatással volt a gyarmati területekre is. A közelmúltban ennek – csak néhány példát említve – az Irak és Irán, az Egyiptom és Izrael, a Kambodzsa és Vietnam, a Görögország és Törökország, a Nagy-Britannia és Argentína közötti háborúban lehettünk tanúi. Napjainkban hasonló folyamatok zajlanak le Közép-Kelet-Európában is.

Egy terület megszállása és a határok megváltoztatása között az a különbség, hogy az utóbbi egy tollvonással is keresztlüvihető. Mégis, időnként ugyanakkora etnikai és kulturális heterogenitást eredményez, mint amilyet a többség és a kisebbség ugyanazon politikai keretek közötti együttelése. A rövid távú hatások következetében a militáns etnocentrizmus rendszerint fellángol a határváltozásokat követően (pl. eritreai Etiópiában, albánok Jugoszláviában, szerbek Bosznia-Hercegovinában, törökök Bulgáriában, örmények Azerbajdzsánban, kurrok Irakban, németek néhány kelet-európai országban 1920 után stb.).

A kétnyelvűség kialakulása

A háború utáni Európában (1918–1920) a régi osztrák-magyar és a török birodalom romjain új nemzetállamok alakultak. Ezek olyan etnikai kisebbségeket is „megszereztek”, amelyek erős nemzeti és nyelvi identitással rendelkeztek (törökök Bulgáriában és Görögországban, bolgárok és albánok Jugoszláviában, németek Magyarországon, Csehszlovákiában, Romániában és Lengyelországban és így tovább). Az oktatáspolitika olyan kisebbségi kultúrákkal találta magát szemben, amelyek korábban saját nemzeti entitásai részét képezték. A kétnyelvű oktatás bevezetése ezek elismerésének volt a jele.

Az első olyan konferenciát, amelynek a kétnyelvű oktatás volt a téma, már 1928-ban megrendezték. A kiadott deklarációk szorosan összefüggtek a háború utáni európai helyzettel, különös tekintettel Kelet-Európa nemzeti-etnikai kisebbségeire. A kongresszus által javasolt oktatási gyakorlat – kétnyelvű oktatás csak tizenegy éves kor felett – megfelelt a nemzeti-etnikai kisebbségek politikai követeléseinek, amelyek meg akarták védeni nyelveiket új államaik többségi nyelvinek befolyásától. Annál is inkább így volt ez, mert a javaslatokat tevő szakértők is nyugat-európai kisebbségi származásúak (walesiek, flamandok, katalánok) voltak, illetve ilyen irányú tapasztalatokkal rendelkeztek. A kutatások később kimutatták, hogy minél hamarabb kezdik el a diákok egy második nyelv megtanulását, annál könnyebben boldogulnak vele.

Nemzetállamok

A háború utáni nemzetállamok különböző hivatalos nyelveket használnak, mégpedig leggyakrabban az államalkotó nemzet nyelvét. Ugyanakkor a tanárok csak beszélgetésekben tolerálják a tanulók anyanyelvénak használatát (és ez így van a legtöbb, a hivatalos nyelvvel szembeállított dialektussal is). A kisebbségi nyelvek lehetnek kötelező és választható tárgyak is (Magyarország, Csehszlovákia, Ausztria). A nemzetállamok olyan iskolákat is létrehozhatnak kisebbségi diákok számára, ahol kizártlag saját nyelvüket használják (Magyarország, Bulgária, Ausztria, az egykori NDK, Belgium és Spanyolország egyes részei).

A nemzetállamok elkülönített oktatási rendszereket is alakíthatnak olyan kisebbségeknek, amelyeknek kulturális autonómiája van (Svájc és Finnország egyes részei). A nemzetállamon belül lehetnek olyan régiók is, ahol a kisebbségeknek ugyanannyi joguk van, mint az ott élő többségeknek (Spanyolország, a volt Szovjetunió egyes köztársaságai). Itt a két- vagy többnyelvű oktatás az általános gyakorlat. A nemzetállamok azonban mindenkorban szembesülnek azzal a dilemmával, hogy hogyan őrizzék meg nyelvi dominanciájukat, legyen szó akár két- akár többnyelvűről. Az iskolai gyakorlat a többség-kisebbség ellentétét tükrözi vissza, amelyet nem állami szinten oldanak meg, hanem iskolai szintre ruházzák át, mint az oktatás során megoldandó problémát, ahelyett, hogy a politikai praxisban oldanák meg. A nemzetállamokban ezért a kétnyelvű oktatásnak mindig vannak bizonyos politikai konnotációi is.

Szövetségi államok

A többnemzetiségű szövetségi államoknak is lehetnek uralkodó nyelvei. Kanadában ez az angol, de a francia kisebbség erős kulturális és politikai pozíciója miatt a kétnyelvű oktatás érvényesül. Az angolok és a francia közötti feszültségek csökkenése céljából a kanadai kormányzat sajátos kétnyelvű oktatási rendszert vezetett be, amelyben gyakorlatilag mindenki etnikai kisebbség jogosult saját anyanyelvénak használatára – az uralkodó nyelv (az angol vagy a francia) mellett.

A kétnyelvűséggel kapcsolatban Svájc a másik véglet, ahol a németek és a francia már régóta együtt élnek, de teljesen különböző iskolákba járnak. Az olasz kisebbség itt nehéz helyzetben van, mert az oktatásban a sajátja mellett egy uralkodó nyelv (többnyire a német, néhol a francia) használatára is rákényszerül. Számukra a kétnyelvű oktatás a realitás, míg a németek és a francia "egykultúrájú" oktatásban részesülnek.

Belgiumban hasonló a helyzet, az állam szerkezete azonban nem szövetségi jellegű. Bár a flamand népességet nem tekintik sem etnikai, sem kulturális kisebbségnak, nyelve gyakorlatilag kisebbségi nyelv a vallonok által használt franciahoz képest. Más Benelux-államokhoz hasonlóan az igazi megoldásnak a kétnyelvűség helyett a háromnyelvűség: a francia, a német és az angol, mint közös kommunikációs eszköz használata tűnik.



A jóléti állam

A jelenlegi etnikai reneszánsz egyik forrása a "jóléti állam", azaz az állami szociálpolitika, összekapcsolódva az emberi jogi kérdésekkel fektetett hangsúllyal. A háború utáni jóléti államok a gazdasági újjáépítést és a gyors növekedést egyfelől a szociális biztonsággal és az állami gondoskodással, másfelől pedig az egyéni szabadság kiterjesztésével és a hatalom liberalizálásával kötötték össze. A szociális biztonság, az emberi jogok és a gazdasági növekedés együttesen egy, az etnikai újjászületésnek kedvező társadalmi-politikai lékgör kialakulásához vezetett.

Ha egy érdekcsoport etnikai (nemzeti) értékeit társadalmi-gazdasági érdekeivel kombinálhatja, erős politikai nyomást gyakorolhat a jóléti államra. Az ideológiáknak pontosan ez a kombinációja adott új ösztönzést az etnikai kisebbségi csoportoknak Európában a 60-as és a 70-es években (tiroli olaszok, flamandok és baszk mozzalmak). Ismerünk példákat az etnikai reneszánszra Ázsiából (tamilok), Közép-Amerikából (nicaraguai miszkiták) és a Közel-Keletről (a síita mozgalom). Az etnocentrizmus újjászületése Földünk multietnikussá formálódásához is hozzájárul azáltal, hogy a heterogenitást testesíti meg egy olyan világban, ahol mindig is az állami, a nemzeti, illetve az etnikai homogenitást hirdették.

Itt visszaérkeztünk kiindulópontunkhoz. Úgy tűnik, ha az állam nagyobb szabadságot biztosít etnikai kisebbségeinek az oktatásban, ezzel erősíteti etnocentrizmusukat – legalábbis a jelenlegi etnikai reneszánszok ezt a nézetet támasztják alá. Ugyanakkor az olvasztótéglgy-típusú iskola segítségével történő nemzetépítés mind oktatási, mind politikai szempontból csődöt mondott.

Internacionalista nevelés

Az internacionalista nevelés mind Nyugaton, mind Keleten jól ismert kifejezés, de más és más jelent a nyugati, illetve a keleti tanárok számára. A nyugati értelmezégek számára az internacionalista nevelés azt a tényt tükrözi vissza, hogy egyre növekszik az információcsere az országok, a kultúrák és a társadalmak között. A maximális eredmény elérése érdekében a diákokat hozzá kell szoktatni ezekhez a transzpcionális jellegzetességekhez. Végeredményben – bár még mindig csak elméletben – az oktatásnak ez a fajtája az etnocentrizmus eltűnéséhez vezethet. Ezáltal az internacionalista nevelés nemcsak visszatükrözi a gazdaságok, társadalmak és kultúrák közötti növekvő kooperációt, de aktív tényezőjének is bizonyulhat.

Míg az effajta internacionalista nevelési lehetőségeknek tűnhet, a keleti oktatási teoretikusok és szakemberek nagyon is gyakorlati dolognak tekintik. Hosszú időn keresztül az "internacionalizmusra nevelés" műszava a politika ama hivatalos célkitűzését takarta, hogy elvessen mindenféle etnikai és nemzeti szeparatizmust, és a kisebb kelet-európai népek, a harmadik világbeli szocialista országok társadalmi-gazdasági életének minden területén a sztalinista befolyásnak nyísson utat. Az internacionalizmusra nevelés ezért nemcsak jelszó vagy elmélet volt, hanem vala-

mennyi szocialista országban a politikai agitáció és a hivatalos ideológia részét képezte. Ezért (a szó durkheimi értelmében) társadalmi tény volt, amelyet érdemes empirikusan is megvizsgálni.

Az internacionalizmusra nevelés nyugati és keleti típusainak van egy közös magja: minden kettőnek az a szándéka, hogy felszámolja az etnocentrizmus által teremtett korlátokat. Érdemes megemlíteni a kétféle típus közti különbséget is: azt, amely a kifejezést oktatási filozófiájuk kulcsszavaként használó érdekcsoportok között húzódik. Az internacionalista nevelés nyugati típusa többnyelvű pedagógusokat feltételez, akik a gazdasági egységek egyre növekvő közös piacán a közös érintkezési pontok megtalálására törekednek. Példaként azokat a gondolkodókat említhetjük, akik nemzeti oktatási programjaiknak az Európai Közösségebe illesztésén munkálkodnak, hogy egymással kompatibilis képzési terveket dolgozzanak ki.

Ezzel szemben az internacionalizmusra nevelés keleti típusa minden szocialista oktatási rendszerben hivatalos követelményé vált. Elsődleges támogatói és felügyelői ama bürokraták közül kerültek ki, akik az igazgatás segítségével az iskolákat felügyelték. Ezekben az országokban egyes pártok politikailag és ideológiailag is támogatták az internacionalizmusra nevelést. A politikai kívánalmakat ünnepek és a nemzetek történelmének hivatalos interpretációi egészítették ki.

A hivatalos tankönyvekben és segédanyagokban az internacionalizmusra nevelés rendszerint szokatlan módon, a hazafias és a honvédelmi neveléssel kombinálódik. Ebben a szóhasználatban a honvédelmi nevelés célja az, hogy a fiatalokba beleplántálják a kormányuk, pártjuk és hadseregek iránti lojalitást, a hazafiság pedig a nemzeti történelemről az állampárti ideológusok által kidolgozott verzió iránti feltétlen elkötelezettséget jelenti. Más szavakkal: a nemzetközi nevelés keleti válása az etnocentrizmus meghaladásának speciális formája, amely a sztalinista típusú orosz politikai és kulturális befolyás kényszerítő eszközévé vált.

Az ideológiai elváráscsatornában ugyanazon szövegben, oldalon vagy akár mondaton belül jelennek meg úgy, hogy időnként nem könnyű különbséget tenni közöttük. Az a látszat is keletkezhet, mintha a hazafias és a honvédelmi nevelés ellentmondana az internacionalista nevelésnek. A valóságban nem így van: a koncepció szerint a tanárnak úgy kell diákjait az internacionalizmusra nevelnie, hogy erősíti az államhoz és a kormányzathoz való lojalitásukat, mert államuk, kormányuk és pártjuk maga testesíti meg a nemzetköziséget. Ezért kell lojalisnak lenniük, hogy egyben nemzetköziek is legyenek. A hazafias és a honvédelmi nevelés nem más, mint kifinomult módszer, amely révén embereket engedelmezességre nevelhetünk – nem a saját etnikai csoportjuk, hanem egy nemzetek fölötti erő iránt.

A sztalinista internacionalizmus éppen ebben különbözik a leginkább az internacionalizmus más válfajaitól. Ez hidalta át a nyugat-európai és az orosz forradalmi mozgalmak és politikai filozófiák közti szakadékot azáltal, hogy az európai internacionalizmus legközelebbi leszármazottjának az oroszországi forradalmat nyilvánította. Modernizálta a tizenkilencedik századi marxizmust, és lehetőséget kínált a szocialista-kommunista társadalom egy országban történő felépítésére. Ezért csak



az lehet nemzetközi a szó modern értelmében, aki lojális a szocializmus új hazájához, a Szovjetunióhoz. Pontosan így értelmezte Sztálin és a sztalinista ideológiusok a 19. századi iparosodott országok és proletariátusuk marxista internacionálizmusát. És pontosan ezt a fajta internacionálizmust tükröztek vissza a szocialista országokban az 50-es, a 60-as és a 70-es években kiadott tankönyvek.

Multikulturális oktatás

Az etnocentrizmus és az etnikai reneszánsz teremti meg azt a társadalmi-politikai hátteret, amelynek talaján új pedagógiai ideológia: a multikulturalizmus keletkezett. Mindez nem előzmények nélkül történt. Mind az olvasztótégedel-típusú iskola, mind pedig a kétnyelvű oktatás egyes válfajai olyan korai válaszoknak tekinthetők, amelyeket a pedagógusok az általuk tapasztalt multietnikus társadalmi realitásokra adtak.

Multietnicizmus

A népesség átrendeződésének világméretű folyamata a társadalomkutatásból és a politikai irodalomból jól ismert eredményeket produkál.

Egy multietnikus társadalom új politikai klímát teremthet. A tények azt mutatják, hogy a bevándorlóknak, illetve leszármazottaiknak egyes belpolitikai döntésekről más véleménye van, mint a többséghoz tartozóknak, s ezeket a döntéseket bizonyos irányokban befolyásolhatják is. Így pl. egyértelmű, hogy a katolikus vallási csoportok nagyobb mértékben ellenezték a vietnami háborút, mint az amerikai átlagpolgár. Az is nyilvánvaló, hogy az ausztráliai bevándorlóknak más nézeteik vannak a délkelet-ázsiai vagy az európai konfliktusokról, mint a többségi csoportoknak. Azaz: befolyást gyakorolnak a politikai életre.

A multietnicitás helyzetváltozásai is befolyásolhatják a többség nézeteit. Jól ismert példája ennek a zsidó népesség, mivel ők élnek a legrégebben diaszpórában, mind Európában, mind a Közel-Keleten, mind pedig Észak-Afrikában. Az örményeket és a kínaiakat – az utóbbiakat különösen Dél-Ázsiában – “Ázsia zsidóinak” tartják. A kutatások szerint az afrikai vagy spanyol származású népesség egyre nagyobb öntudatra tesz szert az Egyesült Államokban; más csoportok, mint pl. a lengyelek, még egy korábbi stádiumban vannak. Érdekes fejlemény a befogadó társadalom új önképe, amely a korai fehér-angolszász-protestáns változattól az angol-ír-németen keresztül a jövőbeni protestáns-katolikus-zsidó önképig és amerikai nemzetvízíóig eljutó változásra ment keresztül.

Az említett példák azt mutatják, hogy a jelenlegi multietnikus állapot nem statikus, ellenkezőleg: változó és dinamikus folyamat, fázisokkal, kezdő- és végpontokkal. A dinamikus folyamat – mint említettük – beszivárgással és abszorpcióval kezdődik, amelynek során idegen nyelveken beszélő és új kultúrákat hordozó népességek csoportok jelennek meg a befogadó társadalomban. Invázió, illetve katonai-politikai hódítás következtében ez a folyamat igen gyorsan tovább is terjedhet, és az

újonnan jött népesség fólényéhez, illetve kulturális-nyelvi dominanciájához vezethet. A beszivárgás, az invázió elkülönüléshez vezethet mind a bevándorlók, mind az őslakók oldaláról. Ennek ellenére a következő lépés rendszerint az integráció, vagyis egy olyan egyensúlyi helyzet, amelyben a kisebbségek megtanulják, hogyan élhetnének együtt a többséggel anélkül, hogy feladnák eredeti nyelvüket és kultúrájukat, ezáltal pedig multietnikus szituáció jön létre. Mindazonáltal az integráció – hosszabb-rövidebb idő után – asszimilációban (akulturációban) végződik. Ebben a szakaszban az etnikai pluralizmus eltűnik a felszínről, bár – a megszüntethetetlen kulturális diverzitás forrásaként – a privát szférában tovább él.

Az új népandorlás

A világ népességét az új társadalmi-gazdasági rend formálja át, amely a tradicionális etnicitások szokatlan keveredését eredményezi. Az új világrend – amelynek keretei a II. világháború óta alakultak ki – kétféle kényszerhelyzetet teremt. Az egyik a Kelet-Nyugat ellentét, összes katonai, politikai és ideológiai következményével. A világháborúknak pontosan ez lett az eredménye, és hosszú ideig számos politikus és ideológus úgy tekintett rá, mint az új világrend egyetlen lehetséges keretére. Úgy is mondhatjuk, hogy sok elemző a különféle feszültségeket keleti vagy nyugati akciók eredményeként próbálta értelmezni, a jövőt pedig abban látták, hogy az egyik fél végeleges győzelmet arat a másik felett.

A másik fajta Prokrusztész-ágy az úgynevezett Észak-Dél konfliktus. Ez az 50-es évek végén, a 60-as évek elején keletkezett, és a köztudatban harmadik világbeli jelenséggé ismert. A gazdasági, demográfiai, politikai, pszichológiai és kulturális problémák egész sorát foglalja magában, amelyek az egykor gyarmatokon keletkeztek, és az emberiség történetének talán legsúlyosabb válságait idézték elő: környezetszennyezést, új fertőző betegségeket, éhínséget, valaha termékeny mezőgazdasági területek kiszáradását, egykor virágzó közösségek és természeti környezetek felbomlását és – végül, de nem utolsó sorban – háborús veszéllyét.

A gyakorlatilag az egész világot felölelő migrációs tendenciákat e kényszerhelyzetek eredményének tekinthetjük, amelyek a világtörténelem jól ismert jelenségei. Ritkán találkozhatunk azonban olyan elemzésekkel, amelyek a jelenlegi migrációkat egy új, nagy vándorlás részeinek tartják. Manapság bolygónk lakosságának világmeletű átrendeződését kísérhetjük figyelemmel. A nyugat-európai vendégmunkások az 50-es és a 60-as évek fordulóján a kontinens déli részéről, később többnyire a Közel-Keletről, a 70-es évek végén, a 80-as évek elején pedig Délkelet-Ázsiából jöttek. Ne feledkezzünk meg az USA-ba és kisebb mértékben Dél-Európába irányuló állandó jellegű, hol legális, hol illegális ázsiai és spanyol nyelvű bevándorlókról sem. Említhetjük a kontinensen belüli migrációs tendenciákat is (ld. Afrika, Közel-Kelelet, valamint az indiai szubkontinens), vagy az országhatáron belülieket (pl. sivatagokból a művelhető területek irányába). A belső migrációk egyik ismertté vált formája az urbanizáció, amely Mexico Cityhez hasonló megapoliszokat; az Atlanti és a Csendes-óceán elterülete agglomerációt hozott létre.



A migrációs folyamatot rendszerint fiatal és ambiciózus emberek tömege indítja el, aikik odahaza marginális helyzetben vannak. Fő jellegzetességeük az alacsony iskolázottsági szint, párosulva hagyományos jártasságokkal és magatartásformákkal. Összességében társadalmi-kulturális zárványokat képeznek a befogadó társadalomban és annak munkaerőpiacán, új erőforrást biztosítva a stagnáló iparágaknak és a hanyatló kulturális, vallási tradícióknak. Demográfiai szempontból új népesedési hullám kiindulópontjai lehetnek, különösen akkor, ha feleségeik is követik őket az emigrációba, megemelve a termékenységi rátát, egyre több olyan gyermeket hozva a világra, akiket később színten az alacsony iskolázottság és a konzervatív életforma jellemzi majd. Egyes városi iskolákban a migráció a bevándorolt gyermekek túlnépesedését idézi elő (pl. 1980 első felében a svájci iskolákban az arányuk 14–18% volt).

A multikulturalizmus válasza

A multietnicitás az iskolában és az oktatáspolitikában az 1973-as olajválság után következett be. A 70-es évek fordulóján a legtöbb befogadó országnak és kormányzatának felül kellett vizsgálnia az integrációval és az asszimilációval kapcsolatos korábbi politikáját, ami a vendégmunkásokkal való hosszú távú együttést vonta magával. A 70-es éveket megelőzően a bevándorlókat ideiglenes szükségmegoldás részének tekintették, akik csak rövid ideig maradnak, és ha vágyaikat elértek, dolguk végeztével remélhetőleg hazamennek. Az olajválság és a gazdaságoknak a fejlett világban mindenütt végbemenő átalakítása heveny munkaerő felesleghez vezetett. Egyes vendégmunkások önként hazamentek, a többiek azonban maradni akartak.

A modern bevándorló-céltárszágok, mint Svédország, Németország vagy Ausztrália, kidolgozták a multikulturalis oktatás koncepcióját és gyakorlatát, mégpedig különböző megfontolásokból. Az általuk befogadott emigránsoknak nem voltak a kétnyelvű oktatás bevezetésére irányuló követelései. A vendégmunkások esetenként Ázsiából jöttek, ahol nem anyanyelvüket, hanem a korábbi gyarmati hatalom nyelvét használták az oktatás eszközéül. Ezért nem volt értelme, hogy a multietnicitás alapjaként a nyelvet hangsúlyozzák.

Az oktatásnak viszont különféle kulturális hagyományokkal kellett szembesülnie. Ezek a befogadó országok oktatási szolgáltatásaiat a jóléti állam politikájával összhangban alakították ki. Ha azonban nem fogadták el ezeket az etnikai kultúrákat, szolgáltatásaiak nem elégíthették ki az emigránsok szükségleteit.

A multikulturalizmus támogatói

A multikulturalizmus az oktatásban – nevezik időnként kulturális pluralizmusnak, pluralista oktatásnak, kisebbségi oktatásnak, multietnikus nevelésnek is – olyan érdekcsoportok és erők önkifejezési formája, akik új szituációba kerültek. Köztük a tanárok, aikik manapság óráikon szokatlan kulturális sokféleséggel találkoznak. Ők azonban nem termelői, hanem fogyasztói ennek az ideológiának. Mind a kutatási eredmények, mind a politikai események azt mutatják, hogy egyes tanárok eluta-

sítják a multikulturális ideológiát. Még ha formálisan egyet értenek is vele, olyan pedagógiai gyakorlatot folytatnak, amely gyökeresen ellenmond a multikulturalizmus lényegének. Kutatási eredmények egész sora bizonyítja az ellenmondást a formális egyetértés és a latens elutasítás között. Ez pedig időnként nemcsak ellenmond az új nevelési koncepciónak, hanem a lényegét hamisíthatja meg.

A másik, az új pedagógiai ideológiában involvált érdekcsoportot oktatási tisztselők és közhivatalnokok alkotják. Általában elfogadják a multikulturális ideológiát, bár lényeges elemeit nem ők dolgozzák ki. Az általuk kötött kompromisszum oka világos: ha az állam (a kormány, a politikai pártok, vagy a közigazgatás és a helyi hatóságok) megpróbál megbirkózni az új helyzettel és a kisebbségek asszimilálása helyett integrációjukra törekszik, az oktatás szférájában ugyanígy kell cselekednie. Nemcsak erről van azonban szó, hiszen csak akkor képviselhetik érdekeiket, ha az új politikai helyzettel meg tudnak birkózni. Ezért az a jó stratégia, ha az új politikai tendenciának megfelelő, új oktatási rendszert dolgoznak ki: a multikulturális oktatást.

Mint más esetekben is, a harmadik érdekcsoport egyfajta politikai, ideológiai és tudományos elit tagjaiból tevődik össze. Számos multikulturális ideológiát dolgoztak ki – köztük a multikulturális nevelést – a 70-es évek során, egyes társadalmakban pedig az évtized fordulóján. Ha elkezdjük elemzni ezt az elitet, szemünkbe tűnik tagainak sajátos etnikai, kulturális és történelmi háttere. Esetenként szakértők vagy politikai aktivisták, akiknek nemcsak egy kulturális háttere van. Bár néhányuknak elismert társadalmi pozíciója is lehet, úgy érzik, hogy sajátos elkötelezettségük van, egyfajta küldetést vagy különleges üzenetet hordoznak. Másképp fogalmazva: a multikulturális nevelés számukra nemcsak elmélet, hanem értékek és hit dolga is.

Értékek és meggyőződések

Bár a multikulturalizmus témaáról egyre több publikáció olvasható (főleg a multikulturális oktatásról), általában elfogadott elmélet még nem született. Divatszóként valamennyien használjuk a fogalmat, a Nagy Elmélet azonban még hiányzik. Többet tudunk arról, hogy mi *nem* képezi részét az új pedagógiai koncepciónak.

A nemzetek fölötti (internacionalista) oktatás nem ekvivalens a multikulturalizmussal. A kiépült nemzeti oktatási rendszerek nemzetek fölötti mozzanatait emeli ki avégett, hogy áthidalja a hagyományból eredő, a modern életben azonban már diszfunkcionálissá vált feladatok közötti ellenmondásokat. A nemzetközi nevelés tipikus példája az idegen nyelvek tanítása. Ezzel szemben a multikulturális oktatás a létező állami és nemzeti szinteknél lejjebb fejti ki aktivitását. Ez azt jelenti, hogy elfogadja a kisebbségi normákat, értékeket és hagyományokat. Elfogadja a létező kultúrákat, de nem formál politikában entitásokat, mint aminő az állam és a nemzet. Ezenkívül a multikulturális oktatás meg akarja őrizni azokat a kisebbségi kultúrákat, amelyekkel dolgozik. Ezzel szemben a nemzetközi vagy nemzet fölötti oktatás a történelmileg megőrzött, de diszfunkcionális hagyományok leküzdésére törekszik.

A multikulturális nevelés nem azonosítható a felzárkóztató oktatással (a kulturálisan hátrányos helyzetű vagy szubkulturális hátterű gyermekok oktatásával) sem. A



hátrányos helyzetűek oktatása – a fogyatékosok tanításához hasonlóan – egyfajta segítség azok számára, akiknek elmaradottságuk leküzdéséhez különleges erőfeszítésekre van szükségük. Oktatásuk egyet jelent azzal, hogy hozzásegítjük őket az eredeti helyzetükből való kiszabaduláshoz, még ha a pedagógus kezdetben elfogadja a tanuló speciális szükségleteit. A multikulturális oktatás azonban nem akarja a diákokat kirángatni kisebbségi életkereteiből. A multikulturális pedagógus azt akarja, hogy együtt éljenek a kultúrák pluralitásával, és – eltérően a felzárkóztatótól – nem megszüntetni, hanem megőrizni akarja a sokféleséget.

E viták alapján megfogalmazhatjuk azokat az értékeket és célokat, amelyeket a multikulturális oktatásnak kellene követnie. Ilyen például a multikulturális személyiségfejlesztés. Ez egyet jelent azzal, hogy az embereket arra bátorítjuk: ne csak egy kultúra értékeit kövessék. Míg a homogén kulturális háttérét általában előnyösnek gondolják, a multikulturális oktatás azt szeretné, ha a kettős vagy többes kulturális háttér lenne előnyös az egyének számára.

Ilyen a kisebbségi kultúrák fenntartása, beleértve az értékeket, normákat és tradíciókat, mint a vallás, a nyelv, a társas kapcsolatok. A multikulturális oktatásnak így egyfelől hozzá kell járulnia a kisebbségeknek a többségi társadalomba integrálódásához, másfelől pedig a társadalom egésze kulturális pluralitásának fejlődéséhez.

Ide sorolható az úgynevezett átfogó-értékek fejlesztése és felkarolása. Ezek mind a többség, mind a kisebbség számára közös értékek. A multikulturális oktatásnak nagy gondot kell fordítania ezekre az értékekre, mert ezek segíthetik a kisebbségi kultúrák fennmaradását egy többségi környezetben.

Végül ilyen az akulturáció megakadályozása. Mivel a kulturális csere minden dinamikus folyamat, a kisebbségi kultúrák a hivatalos, homogén és nemzetinek elfogadott többségi kultúrán belül szubkultúrákká vagy reziduális kulturális hagyományokká válhatnak. Ez történt intézményes oktatás nélkül számos kultúrával (lásd pl. a skótok, az írek és a bolgárok nyelvének megváltozása Európában, az amerikai indiánok vallásváltozása, vagy az egykori gyarmati társadalmak kulturális mintáinak átalakulása Ázsiában, Afrikában és a világ egyéb részein). Az akulturációs folyamatot éppen egyes korai olvasztótégyel-teóriák kezdeményezték (vegyük például azt a jelzót, hogy minden kultúrának "formájában nemzetinek, tartalmában szocialistának kell lennie"). A multikulturális oktatásnak meg kell akadályoznia, hogy a kisebbségi kultúrák totális entitásokká váljanak, de segíteniük kell őket abban, hogy együtt éljenek a többség kultúrájával.

A multikulturális oktatás így normák olyan összességeként funkcionál, amelyeknek iránytűként kell szolgálniuk ama tanárok számára, akik a tanítás során különböző kulturális hátterű gyerekekkel találkoznak. Olyan normákat foglal magában, amelynek célja: az etnikai és nemzeti kisebbségek fennmaradásának biztosítása azáltal, hogy megerősítjük kulturális identitásukat és mintákat adunk nekik arra nézve, hogyan élhetnek és fejlődhetnek kultúrájukkal együtt egy (nemzeti-etnikai) többségi környezetben.

Az ideológia funkciója

Akár elfogadják ezeket a normákat a pedagógusok, akár nem, az új oktatási koncepciónak fontos társadalmi-politikai funkciói vannak a társadalmakban, amelyekben kifejlődött, és nemcsak arra szolgál, hogy az oktatási rendszer lojalitását kifejezze az integráció és a multikulturalizmus új, állami szintű politikai irányvonala iránt. Azoknak a politikai ideáloknak a sajátos kifejezési formájaként is működik, amelyek rejte maradnak az iskolán belüli és kívüli, minden nap vitákban.

Ezáltal a multikulturális oktatás az etnikai pluralizmus iránti növekvő igény sajátos kifejeződése is. Az "etnikai" kifejezésnek ugyanakkor lehetnek olyan jelentései is, amelyek egy tárgyalási folyamat során nemkívánatosak. Ez azt jelenti, hogy az etnikai alapú pluralizmus valós veszélyt jelenthet egy nemzeti alapra épült állam számára, mert úgy tűnhet, hogy más nemzetek is részt kérnek az eredeti főhatalomból. Ezért könnyebb kulturális pluralitásról beszélni, mint etnikairól. Ezenkívül ez csak kulturális és nem etnikai egyenjogúságot jelent, s így nem jelent kihívást az állam és a társadalom kiépült politikai egyensúlya számára. A multikulturális oktatás természetesen etnikai pluralizmust jelent. Csak az etnikailag pluralista állam szembenül a multikulturalitás kérdésével. A kisebbségi csoportok integrációjának nehéz, hosszadalmas folyamatában azonban e pluralizmus etnikai jellegének hangsúlyozása irreális. Éppen ezért van a multikulturális oktatásnak mindig is igen erős politikai tartalma, ami túl bonyolulttá és többrétvé teszi ahhoz, hogy egyszerre lehessen a konfrontáció és kompromisszum jelszava.

A multikulturális oktatás nemcsak az etnikai pluralizmus iránti igénynek ad hanapot, hanem a hatalommegosztás követelményének is. A tanárok a tanórán nem törődnek a hatalommegosztással (bár autoritásukat még a tőlük különböző kulturális hátterűekkel is meg kell osztaniuk). Az oktatáspolitikusok azonban tisztában vannak a kisebbségek hatalommegosztásra irányuló igényeivel. A kisebbségek természetesen nem a katonai vagy az államhatalomból akarnak részesedni, hanem az oktatás ellenőrzésének jogából. Mégis ragaszkodnak egyfajta hatalommegosztáshoz és ennek szellemében módosítják társadalmuk hatalmi egyensúlyát. A multikulturális oktatás ennek következtében az állam többségi része és kisebbségi csoportjai közötti új hatalmi egyensúly kialakulásához vezethet. Egy új politikai hatalmi struktúra elemeként funkcionál, mivel az oktatás az állam számára fontos kérdés.

A multikulturális oktatás azonban mindenkorán kényes helyet foglal el az oktatáspolitika fejlődésében. Mint említettük, az oktatáspolitika mindenütt elmozdult a hagyományos olvasztótégedyel- és szeményképtől az akulturáció újféle felfogása irányába. Ettől kezdve nyilvánvaló, hogy a multikulturális nevelés kompromisszumot jelent az asszimiláló többség és az ennek ellenálló kisebbség között. Mint általában a kompromisszumok, időnként ez is csak átmeneti és törékeny. Lehet, hogy holnap idegen erők annyira asszimilálják a kisebbségeket, hogy többé nem kívánják majd a multikulturalizmust. Mindazonáltal az is megtörténhet, hogy valamelyik kisebbség veszi át a hatalmat. Ebben az esetben kultúráját ráerőszakolhatja másokra, ehhez pedig



nincs szüksége multikulturalista jelszavakra. Más szavakkal: a multikulturális oktatás csak akkor tekinthető megőrzésre érdemes kompromisszumnak, ha az ehhez szükséges politikai kompromisszumokat is meg lehet kötni.

Működőképes-e a multikulturális oktatás?

Mennyire képesek a tanárok és az oktatáspolitikusok megbirkózni többnemzetiségű klienseikkel? Röviden: eddig még nem találták meg az egyetlen és legjobb megoldást, de már tisztában vannak a kihívással. Lássuk, milyen jelei vannak az utóbbinak.

A kutatási beszámolók szerint azokban az esetekben, amikor az etnikai háttér a szocio-ökonómiai státussal kapcsolódik össze, az etnikai háttér és a tanulmányi előmenetel között szoros összefüggés van. Ha azonban a faji eredet társadalmi-gazdasági pozíciótól külön fejt ki hatását, akkor nem korrelál erősen az előmenetellel. Ez azt mutatja, hogy az etnikai sokféleség az oktatás révén leküzdhető, ehhez azonban különleges erőfeszítés szükséges.

A kutatási beszámolók azt is egyértelműen kimutatják, hogy a diákok eltérő etnikai eredete erős befolyással van az informális folyamatokra. Ez befolyásolja a tanárdiák viszonyt éppúgy, mint az osztályon belüli csoportdinamikát és légkört. Az évtizedek során a kisebbségi diákokra vonatkozó többségi észlelésekben mind az etnocentrizmus növekedése, mind pedig a helyzet növekvő elfogadása irányában változás állt be. Pontosan ezek a csoportdinamikai folyamatok vezethetnek az előmenetelben mutatkozó egyenlőtlenségekhez.

Számos tankönyvelemzés mutatott rá a diákok előítéleteinek hivatalos forrásaira. Egy-egy történelem-, irodalom-, vagy földrajzkönyvben szereplő, más etnikai csoportokra vonatkozó fogalmak, jelzők és illusztrációk (vegyük pl. az orosz-amerikai, a gyarmatosító-gyarmatosított, az Észak-Dél és a Kelet-Nyugat ellentétét) a kérdéses etnikummal kapcsolatban elfogultságra, előítéletességre vezethet. Általános a meggyőződés, hogy az összehasonlító tantervelemzések hozzájárulhatnak ahoz, hogy megszabaduljunk az etnikai előítéletek eme forrásaitól.

A nyelvhasználat és a kommunikáció döntő szerepet játszik az iskolában és az oktatási folyamatban. A nyelv és a kommunikáció a kultúra szívében fekszik, és ha elfogadunk egy kultúrát, meg kell adnunk neki azt a jogot is, hogy a megfelelő nyelvet használhassa. A nyelv azért is fontos, mert visszatükrözi az oktatáspolitika toleranciájának mértékét. Ha egy nyelv, mint oktatási eszköz használatára megadjuk a jogot, ezáltal egyenlőnek deklártuk azt a kultúrát is, amelyet kifejez. Emellett érvényre juttatjuk az egyénnel a jogát is, hogy hagyományait használja.

Továbbra is kérdéses marad azonban, hogy ez a hagyomány a modernizációt mozdítja-e elő, vagy pedig olyan örökség, amely inkább teher. És kinek van jog a hagyományaiért, hogy valaki másnak a jövőjét meghatározza?

KOZMA TAMÁS